Apprendimento post-formale e ricerca collaborativa

Loretta Fabbri

Abstract: Il capitolo ripercorre le traiettorie di ricerca di Paolo Federighi nell'Educazione degli Adulti attraverso testi di interviste allo studioso fiorentino condotte nel corso degli anni. Ne emerge un quadro epistemologico multidisciplinare e internazionale al cui interno si situano le diverse declinazioni della consulenza come ricerca collaborativa, capace di integrare conoscenze scientifiche e conoscenze pratiche. La riflessione proposta legittima l'adozione di approcci emergenti e plurimetodologici, così come sostiene l'istanza di una *Collaborative Educational Research*, in grado di tenere insieme comunità di *stakeholder* diversi, quali università, imprese, interlocutori istituzionali.

Keywords: Ricerca collaborativa, *engagement*, *setting* informali, consulenza trasformativa.

1. Per una pedagogia dell'*engagement*

Quando mi chiedono di scrivere un testo in onore di una o un collega, mi pongo sempre la domanda di come impostarlo. In questo caso, è l'occasione per ripercorrere una traiettoria scientifica dentro la quale riconosco molti punti di contatto e interessi simili. Per rispondere a questo invito, ho potuto contare su più fonti, per esempio l'utilizzo dell'intervista per intercettare ciò che un ricercatore al termine della sua carriera ritiene importante raccontare di sé. 'Parlare degli altri con gli altri' è in fondo il paradigma della ricerca collaborativa che con Paolo Federighi abbiamo condiviso in tempi e modi anche diversi. Richiamare quanto discusso durante i percorsi di ricerca fatti insieme, quel conversare fuori dai protocolli, sono stati i momenti più significativi. Si tratta di «*setting* informali», quei *setting* che vengono definiti come luoghi dove si costruisce conoscenza (Wenger 2006) e che Paolo, nel suo occuparsi di Educazione degli Adulti, ne ha fatto un oggetto di insistenza.

Ho utilizzato l'intervista come strumento per consentire al collega di posizionarsi, di descrivere le sue focalità di studioso, scegliendo poi le aree di contaminazioni e di rilevanza che chi scrive vuole sottolineare. L'intervista, inoltre, consente di attivare quella conoscenza relazionale che permette di transitare dal biografico a quel generale a cui ognuno di noi vuole appartenere.

Le traiettorie di ricerca di Paolo Federighi investono molti aspetti, quelli che proponiamo seguono quelli richiamati nelle interviste condotte e che intercettano il dibattito apicale di una parte della ricerca educativa.

Loretta Fabbri, University of Siena, Italy, loretta.fabbri@unisi.it, 0000-0001-7106-0367

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Loretta Fabbri, *Apprendimento post-formale e ricerca collaborativa*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.09, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 119-124, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

Paolo Federighi inizia richiamando i suoi interessi iniziali verso una riflessione critica sul rapporto tra ricerca pedagogica ed *engagement*. Iniziare a lavorare nell'università durante i movimenti che il '68 ha sollecitato, come tematizzazione del bisogno di un cambiamento epocale, significa essere immersi in un processo culturale e sociale di trasformazione dei rapporti di potere, delle relazioni parentali, e del diritto alla partecipazione alla costruzione della conoscenza e alla *governance* da parte dei diversi attori sociali. I ricercatori tentano di elaborare il costrutto di *engagement* della cultura come un pensare nuovi modelli di ricerca. Sono gli anni in cui il valore emancipativo della ricerca è tra i focus più importanti. In questo senso l'analisi di Paolo Federighi offre l'occasione per ricostruire l'attualità di una ricerca pedagogica *engagé* interessata a produrre conoscenze utili già negli anni Settanta sulla scia di movimenti sociali portatori di bisogni di rottura e impegnati a riscrivere altre storie di relazioni di gestione del potere e della costruzione e utilizzazione della conoscenza.

Entrano in discussione costrutti come 'neutralità del ricercatore', 'oggettività della scienza', 'unicità del metodo'. Inizia una riflessione e soprattutto la ricerca di un posizionamento diverso rispetto a pratiche consolidate, sia in termini immateriali, ovvero come sistema simbolico, legato a valori e significati ritenuti indiscutibili dalle comunità scientifiche 'dominanti', sia in termini sociomateriali, che si materializzano in scale di valore attribuite alle diverse forme di costruzione della conoscenza e a un diverso potere riconosciuto a una opzione rispetto ad altre emergenti. La metodologia diventa oggetto di ricerca, più che una procedura standardizzata e si muove verso un paradigma multi-metodo.

Le domande che coinvolgono le diverse comunità scientifiche che si occupano di *education* riguardano «come cambiare il mondo con l'educazione?» Come deve proceduralizzarsi una ricerca impegnata a trasformare la società?». A tal proposito, Federighi ricorda che la Facoltà di Educazione dell'Università di Firenze si colloca «nella congerie post-sessantottesca e si lavora in un Dipartimento dal forte spirito libertario, anche anarchico, con una forte attenzione al livello internazionale».

È un posizionamento che possiamo situare in quelle linee di ricerca che hanno assunto subito un carattere multidisciplinare e internazionale. Si iniziano a mettere in discussione le premesse epistemologiche e socio-linguistiche con cui si decide che cosa è scienza e come si costruisce la conoscenza. Si riconoscono le distorsioni socio-linguistiche che stanno alla base di molte regole epistemologiche. Sono anni in cui, al di là di derive ideologiche, la ricerca si contestualizza, si materializza in forme diverse, alcune delle quali non riconosciute come capaci di costruire forme di conoscenza rigorose e per questo non legittime. Saltano con il tempo alcuni presupposti epistemologici. La scienza diventa interpretabile come 'costruzione sociale' intersoggettivamente condivisa, e la scelta dei metodi è anche una questione del grado di potere di alcune comunità e ha poco a che fare con i criteri di generalizzabilità. Le comunità che si occupano di metodologia della ricerca scientifica iniziano a parlare linguaggi plurali che mettono in discussione dispositivi omologanti. Come «studiare con la società che studia?», «come la ricerca può essere trasformativa e non solo descrittiva?» so-

no le domande che Federighi richiama nella prima intervista. Sono in linea con i processi di trasformazione in atto nel dibattito scientifico internazionale. È il momento in cui si introduce dentro le traiettorie della ricerca una istanza riflessiva per validare le premesse con cui la scienza tende a rappresentarsi.

Si aprono sollecitazioni di rivisitazione e riflessione critica sui modi tradizionali di costruire la conoscenza scientifica e la sua utilizzazione. Dagli studi sociali, organizzativi (Argyris e Schön 1998) arrivano contributi e traiettorie che sottolineano l'insufficienza della ricerca rispetto ai movimenti della pratica, agli eventi sociali che non possono essere governati solo dai risultati della ricerca (Schön 2006), e indagati come se fossero 'oggetti' (Gherardi 2019). La ricerca diventa anche ricerca-azione, ricerca-intervento, ricerca collaborativa, ricerca trasformativa, tutte denominazioni che indicano direzioni verso l'azione, la pratica, direzione verso l'istanza non solo socio-linguistica, ma anche epistemologica, di coinvolgimento di tutti i soggetti che impattano la ricerca (St. Pierre 2011). Si tratta di pratiche di ricerca finalizzate, pur con una diversità di procedure e paradigmi, a studiare il cambiamento promuovendolo e coinvolgendo i destinatari di questo processo di trasformazione (Gherardi et al. 2016), dove apprendimento, formazione e ricerca entrano in uno spazio intersezionale non necessariamente distinguibile (Fabbri 2019).

2. La consulenza come ricerca collaborativa

La dimensione epistemologica più interessante, almeno a livello transdisciplinare, è quella di chiedersi se le domande di ricerca possono essere generate dai problemi reali all'interno di *setting* di *inquiry* che integrino conoscenze scientifiche e conoscenze pratiche. Il valore assegnato alla conoscenza in azione si è accompagnato al riconoscimento della distanza tra saperi accademici e processi reali e della scarsa spendibilità della ricerca accademica nei processi di miglioramento. A questo proposito, Paolo Federighi racconta:

> La prima esperienza di ricerca basata sulla richiesta di un committente che aveva la necessità di acquisire conoscenze per definire proprie politiche di gestione di una risorsa risale al 1975. La Regione Toscana affidò alla cattedra di Educazione degli Adulti il compito di censire organizzazioni e attività di Educazione degli Adulti in Toscana. Lo studio si occupò di oltre 4500 organizzazioni e di un campione di oltre 2500 attività. La ricerca poi fu utilizzata per elaborare una Legge regionale in materia (intervista a P. Federighi).

La consulenza è stata una di quei dispositivi che ha aiutato a rivisitare i rapporti tra università, imprese e istituzioni pubbliche. In molti casi ha rilanciato un rapporto più autentico tra conoscenza e cambiamento. La ricerca diventa in questo caso un dispositivo finalizzato a produrre conoscenza utile alla presa di decisioni. L'interazione tra aziende, istituzioni e mondo accademico si è sempre di più intensificata, configurando nuove e diverse comunità di ricerca (Fabbri 2018). Potremmo dire con Wenger (2006) che la ricerca diventa proprietà delle comunità, dentro le quali la ricerca accademica gioca il suo ruolo e si riscatta co-

me ricerca utile, che vuole in qualche misura superare il *gap* tra ciò che si studia all'università e ciò che succede nei contesti organizzativi e sociali.

> Successivamente, vi sono state altre esperienze attraverso cui è andato precisandosi l'approccio a quella che chiamiamo "consulenza trasformativa" e che allora si definiva come "università sociale". All'inizio degli anni Ottanta entrammo in fabbrica, alla Breda di Pistoia per una ricerca sulle "valenze educative nel lavoro". Erano i tempi in cui i metalmeccanici si occupavano in modo abbastanza approfondito non solo della partecipazione dei lavoratori ai corsi o ai lavori di gruppo, ma anche del potenziale educativo dei luoghi di lavoro. La ricerca non ebbe effetti trasformativi, il sindacato non seppe cosa farne dei risultati e l'azienda aveva le sue politiche formative che prevedevano investimenti su una ristretta fascia di quadri, ma anche in questo caso la cultura era quella dei "corsi" e non dell'educazione *embedded* e informale nei luoghi di lavoro. Fare "consulenza trasformativa" richiede un committente convinto (intervista a P. Federighi)..

In continuità con quanto Federighi descrive 'traiettorie di consulenza', possiamo dire che tutti stiamo studiando come e a quali condizioni la consulenza può generare trasformazione, come la conoscenza prodotta all'università può essere utile per il cambiamento.

Di fronte ad una domanda attualmente aperta, in cui prevale nelle risposte la certezza dei limiti di una scienza pensata come applicabile perché sembra essere incapace di incidere sulle pratiche che si incontrano, si configurano famiglie di approcci emergenti che lavorano a partire da una domanda di specificazione relativa a come sia possibile coniugare il rigore della ricerca e la rilevanza delle sue conoscenze. Nel confronto conversazionale con Paolo Federighi, in comune c'è l'istanza di mettere insieme *player* diversi, università, imprese, interlocutori istituzionali e organizzativi.

La collaborazione nel contesto scientifico ha assunto un significato particolare: non è tanto un atto formale, ma la condizione epistemologica che consente di conoscere le questioni di cui ci occupiamo. Se vogliamo conoscere un'organizzazione o fare ricerca dentro le organizzazioni e i contesti sociali, la ricerca diventa un oggetto distribuito, che ha bisogno sia di attori accademici che di *practitioner* (Shani, Guerci, e Cirella 2014; Fabbri 2019). La questione di fondo è come condividere con una comunità professionale ciò che questa ritiene sia utile per risolvere i problemi reali che incontra e definire insieme gli strumenti concettuali ed esperienziali per affrontarli e far fronte alle nuove sfide (Fabbri e Romano 2017; Fabbri 2019). A questo proposito si prefigurano spazi per una *Collaborative Educational Research* (Fabbri 2019) che definiamo come uno sforzo di due o più parti, almeno una delle quali è il membro di un'organizzazione o di un sistema sotto studio, e almeno una delle quali è un ricercatore esterno, di lavorare insieme per conoscere e apprendere il contesto, le sue criticità e le possibili traiettorie di sviluppo per costruire teorie utili a interpretare situazioni simili (Shani, Guerci, e Cirella 2014; Fabbri 2019).

L'apprendimento necessario al cambiamento assomiglia sempre più a una pratica sociale che avviene dentro le comunità e la conoscenza si connota anche

come processo relazionale, ovvero come esito di scambi, confronti, contraddittori dentro arene discorsive situate nei processi reali. L'approdo verso forme di *Collaborative Educational Research* (Fabbri e Romano 2017; Fabbri e Bianchi 2018; Fabbri 2019) è anche l'esito di un processo di *review* della conoscenza da parte di quella comunità di ricercatori impegnati nell'analisi critica del proprio ruolo e delle conoscenze che intendono produrre. Come ricercatori[1] riteniamo una distorsione la convinzione (diffusa) che alcuni metodi siano superiori ad altri, che i pratici non abbiano gli strumenti per partecipare in termini di reciprocità a una ricerca che li riguarda. Problematizziamo l'idea che la ricerca possa mettere a disposizione quel particolare tipo di *expertise* sufficiente ai professionisti per risolvere i propri problemi. Ci interroghiamo sui modi in cui la capacità d'indagine di un professionista possa essere potenziata in seguito all'interazione con chi possiede una *expertise* fondata sulla ricerca. Ci posizioniamo dentro aree intersezionali che al di là dell'appartenenza disciplinare si pongono domande simili. Prendiamo, ad esempio, procedure e metodologie che altri settori stanno tematizzando. La contaminazione è uno dei principi e delle pratiche metodologiche che contraddistinguono questo tipo di ricerca (Fabbri e Bianchi 2018).

I ricercatori, nel momento in cui entrano in una zona destinata alla produzione di conoscenze, sia fondamentali per lo sviluppo della sua area disciplinare, sia funzionali allo sviluppo di una comunità professionale, immergono la loro *expertise* in contesti di significazione particolari, e hanno bisogno di conoscere i sistemi di significato e di attività di un'altra comunità professionale (Wenger 2006). Dietro le pratiche c'è una comunità di praticanti, cioè di persone riconosciute socialmente come partecipanti legittimi di un fare situato. Decidere quali sono le pratiche che connotano e caratterizzano una data comunità professionale attiva processi interpretativi plurimi all'interno della stessa comunità e a maggior ragione all'esterno.

La ricerca collaborativa è il costrutto che definisce una scelta epistemologica, metodologica e sociale, che ha come obiettivo quello di considerare la facilitazione della costruzione di un sapere utile e al contempo rigoroso tra attori portatori di interessi particolari e dove il cambiamento rappresenta l'impresa comune delle comunità di ricerca *multistakeholder* (Fabbri 2019). Inoltre, dentro il costrutto di ricerca collaborativa, inseriamo la ricerca sulle 'comunità di pratica', le *active learning methodologies* e, soprattutto, leggiamo la teoria trasformativa come una delle teorie e delle metodologie più promettenti per l'avanzamento di una ricerca che vuole essere utile. Il paradigma post-qualitativo (St. Pierre 2011) è quello nel quale ci riconosciamo. Percorsi non semplici, a volte contraddittori e con la costante difficoltà di situare queste pratiche nella più ampia comunità pedagogica.

[1] In questa sede, l'uso del plurale fa riferimento alle traiettorie di ricerca che come gruppo di area didattica dell'Università degli Studi di Siena stiamo conducendo (Fabbri e Romano 2017; Fabbri e Bianchi 2018; Fabbri 2019).

Paolo Federighi è stato uno dei colleghi con cui negli ultimi anni abbiamo discusso, condiviso, attraverso dei contraddittori fatti senza 'guanti bianchi', alcune delle questioni qui articolate. Non sempre d'accordo, non sempre posizionati sugli stessi costrutti, ma disponibili a condividere un dibattito aperto e generativo.

Riferimenti bibliografici

Argyris, C., e D. A. Schön. 1998. *L'apprendimento organizzativo. Teoria, Metodo e Pratiche*. Roma: Armando Editore.

Fabbri, L. 2007. *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci Editore.

Fabbri, L. 2018. "L'approccio trasformativo e transdisciplinare alla ricerca." In *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*, a cura di P. Federighi, 133-42. Firenze: Firenze University Press.

Fabbri, L. 2019. "Per una Collaborative educational research come condizione per lo sviluppo professionale." *Nuova Secondaria* 10: 149-54.

Fabbri, L., e A. Romano. 2017. *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci Editore.

Fabbri, L., e F. Bianchi, a cura di. 2018. *Fare ricerca collaborativa*. Roma: Carocci Editore.

Federighi, P. 1997. "Le teorie critiche sui processi formativi in età adulta: tendenze e aspetti problematici nei principali orientamenti contemporanei." In *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, a cura di P. Orefice, 29-58. Milano: FrancoAngeli.

Federighi, P. 2020. "Margini di autonomia relativa delle Università, mercato della formazione e mercato del lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione." *Nuova Secondaria Ricerca* 10 (27): 67-79.

Federighi, P., a cura di. 2018. *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.

Gherardi, S. 2019. *How to Conduct a Practice-Based Study: Problems and Methods*. Cheltenham (UK): Edward Elgar.

Gherardi, S., Houtbeckers, E., Jalonen, A., Kallio, G., Katila, S., e P. M. Laine. 2016. *A collective dialogic inquiry into post-qualitative methodologies*. NSA Conference, 11-13, August 2016. Helsinki (FI): NSA.

Hammersley, M. 2016. *Il mito dell'evidence-based. Per un uso critico della ricerca sociale applicata*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Jacobs, G. 1970. *The Participant Observer*. New York: George Braziller.

Mezirow, J. 2003. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Scaratti, G., a cura di. 2021. *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Schön, D. A. 2006. *Formare il professionista riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.

Shani, A. B., Guerci, M., e S. Cirella. 2014. *Collaborative management research: teoria, metodi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

St. Pierre, E. A. 2011. "Post Qualitative Research. The Critique and the Coming After." In *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, a cura di N. Denzin, e Y. Lincoln, 611-25. Thousand Oaks: Sage.

Wenger, E. 2006. *Comunità di Pratica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Wenger, E., McDermott, R., e W. M. Snyder. 2007. *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini e Associati.